

UNIVERSIDAD DE CUENCA



Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Educación General Básica

“La relación docente-estudiante, un factor para el desarrollo de la resiliencia”

Trabajo de titulación previo a la
obtención del título de Licenciadas
en Educación General Básica

DIRECTOR:

Mst. Luis Santiago Rosano Ochoa

C.I. 0104786553

AUTORES:

Nely Emperatriz Sumba Coraizaca C.I. 0301849592

Valeria Alexandra Tacuri Dominguez C.I. 0105591242

Cuenca - Ecuador

2018



RESUMEN

La presente monografía: relación docente-estudiante, un factor para el desarrollo de resiliencia, se realizó como finalización de la carrera de Educación General Básica y versa sobre dos categorías: relación docente-estudiante y resiliencia. Desde un análisis bibliográfico, se pretende conocer cómo se desarrolla la relación docente-estudiante y en qué consiste la resiliencia para luego analizar los aspectos de la relación docente-estudiante que favorecen el desarrollo de habilidades resilientes en los estudiantes. En primer lugar se explica cómo se desarrolla la relación docente-estudiante, luego se realiza una descripción detallada de la categoría resiliencia, y por último se argumenta que el proceso de desarrollo de habilidades resilientes en los estudiantes está condicionado por las características de la relación docente-estudiante. Se concluye que el abordaje de la resiliencia durante la formación docente, resulta imperativo, pues conlleva a procurar una relación docente-estudiante generadora de habilidades resilientes, como una nueva forma de educar para la vida.

Palabras clave: RELACIÓN, DOCENTE-ESTUDIANTE, RESILIENCIA, TUTOR DE RESILIENCIA.



ABSTRACT

The present monograph: teacher-student relationship, a factor for the development of resilience, was carried out as the completion of the Basic General Education career and deals with two categories: teacher-student relationship and resilience. From a bibliographic analysis, it is intended to know how the teacher-student relationship develops and what resilience consists of and then analyze the aspects of the teacher-student relationship that favor the development of resilient skills in students. First, the teacher-student relationship is explained, then a detailed description of the resilience category is made, and finally it is argued that the process of developing resilient skills in students is conditioned by the characteristics of the teaching relationship -student. It is concluded that the approach to resilience during teacher training is imperative, since it entails seeking a teacher-student relationship that generates resilient skills, as a new way of educating for life.

Keywords: RELATIONSHIP, TEACHER-STUDENT, RESILIENCE, RESILIENCE TUTOR.



ÍNDICE:

INTRODUCCIÓN.....	13
CAPÍTULO1: RELACIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE	16
1.1 Del clima social de aula a la relación docente-estudiante	16
1.1.1 Tipos de clima social de aula	17
1.1.2 Caracterización del clima social de aula positivo	18
1.1.3 Caracterización del clima social de aula negativo:.....	19
1.1.4 Dimensiones del clima social de aula	19
1.2 Relación docente-estudiante: definición.....	20
1.2.1 Relaciones pedagógicas	21
1.3 Factores que influyen en la relación docente-estudiante	22
1.3.1 Empatía	22
1.3.2 Confianza.....	23
1.3.3 Justicia	24
CAPÍTULO 2: RESILIENCIA	27
2.1 Origen y concepto de resiliencia	27
2.1.1 Evolución del concepto de resiliencia	28
2.2 Construcción de resiliencia	31
2.2.1 Tutor de resiliencia.....	31
2.2.2 Pilares de resiliencia	32
2.3 Resiliencia y escuela.....	36
CAPÍTULO 3: ELEMENTOS DE LA RELACIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE QUE FAVORECEN EL DESARROLLO DE RESILIENCIA	38
3.1 Docente como tutor de resiliencia explícito	38
3.2 Factores de resiliencia en la relación docente-estudiante	39
3.2.1 Creación de vínculos, afecto y apoyo	40
3.2.2 Establecimiento de límites claros y firmes	42
3.2.3 Establecimiento y transmisión de expectativas elevadas.....	43
3.2.4 Oportunidades de Participación significativa.....	44
3.2.5 Enseñanza de habilidades para la vida.....	45
CONCLUSIONES.....	47
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49

Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Nely Emperatriz Sumba Coraizaca, en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "La relación docente-estudiante, un factor para el desarrollo de la resiliencia", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 22 de octubre de 2018



Nely Emperatriz Sumba Coraizaca

C.I: 0301849592

Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Valeria Alexandra Tacuri Dominguez, en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "La relación docente-estudiante, un factor para el desarrollo de la resiliencia", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 22 de octubre de 2018



Valeria Alexandra Tacuri Dominguez

C.I: 010559124-2

Cláusula de Propiedad Intelectual

Valeria Alexandra Tacuri Dominguez, autora del trabajo de titulación "La relación docente-estudiante, un factor para el desarrollo de la resiliencia", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 22 de octubre de 2018



Valeria Alexandra Tacuri Dominguez

C.I: 010559124-2

Cláusula de Propiedad Intelectual

Nely Emperatriz Sumba Coraizaca, autora del trabajo de titulación "La relación docente-estudiante, un factor para el desarrollo de la resiliencia", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autora.

Cuenca, 22 de octubre de 2018



Nely Emperatriz Sumba Coraizaca

C.I: 0301849592



AGRADECIMIENTO

A Dios, porque es él quien me lo ha dado todo. A la Universidad de Cuenca y a la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación por haber facilitado la culminación de este proceso de formación profesional. A todos quienes fueron mis docentes y de manera especial a Santiago Rosano, pues ha sido un verdadero privilegio contar con su ejemplo y apoyo como estímulos para la realización de esta monografía. Gracias por mostrarme que la grandeza de las personas se manifiesta en los pequeños detalles.

Nely Sumba



AGRADECIMIENTO

Mi más sincero e infinito agradecimiento es para Dios por haberme permitido cada mañana volver a ver la luz de un nuevo amanecer junto a mis dos pequeños corazones. También, agradezco a la Universidad de Cuenca, Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, a cada uno de los docentes, quienes fueron parte esencial de mi proceso de formación. A Santiago Rosano quién con paciencia, dedicación y sobre todo oportunas recomendaciones me ayudó a mejorar este trabajo. Finalmente y no menos importante a mis padres, hermanos y de manera especial, a mi esposo Jonnathan Arévalo, a mis hijos Mateo y Christopher por su apoyo incondicional.

Valeria Tacuri



DEDICATORIA

A mi madre Nely Coraizaca por ser mi punto de apoyo, mi tutora de resiliencia y un modelo de amor incondicional.

A mi hijo Gustavo, por ser el centro y la luz de mi vida.

A mis hermanos Víctor y Angélica, por ser verdaderos ejemplos de superación y fortaleza.

Nely Sumba



DEDICATORIA

A ustedes Mateo y Christopher por todas las horas interminables que tuvieron que esperar para que pudiera ser parte de sus juegos y por ser mi principal fuente de motivación, con ustedes mi vida cambió completamente. A ti Jonnathan, pues el camino recorrido no fue fácil, pero fuiste un esposo comprensivo que me brindó todo el apoyo necesario en esta etapa de mi vida. A ti mami Carmen por ser un ejemplo de mujer. A mis hermanos Juan, Jessica, Karla, Kevin y Dayanna, por ser los mejores amigos de mi vida.

Valeria Tacuri



INTRODUCCIÓN

La presente monografía aborda la relación docente-estudiante como un factor que condiciona el desarrollo de resiliencia en los estudiantes. La relación docente-estudiante es aquella interacción social que ocurre entre el maestro y sus estudiantes, principalmente en el horario de clase (Ascorra, Arias y Graff, 2003; Ministerio de Educación de Colombia, 2013). En cuanto a la resiliencia, ésta es una capacidad humana básica que permite incrementar las probabilidades de éxito, más allá de lo académico, superando las experiencias adversas y las condiciones del entorno (Acevedo y Mondragón, 2005).

Se encontró información sobre la construcción de resiliencia en el ámbito educativo, sin embargo, al ser la resiliencia un concepto relativamente nuevo, en el Ecuador aún no se le ha dado la importancia que le corresponde dentro de la formación docente. Por ello, es importante hacer una recopilación bibliográfica que resalte la incidencia de la relación docente-estudiante en el desarrollo de habilidades resilientes en los estudiantes.

El interés por dicha temática surge debido a que año tras año, las escuelas reciben estudiantes con pocas oportunidades de lograr un desarrollo integral y éstos requieren habilidades resilientes para enfrentar exitosamente las dificultades escolares y de la vida en general. Al respecto, Uriarte (2005; 2006) afirma que las habilidades resilientes proceden de la educación y que pueden aprenderse mediante la influencia del profesor y, en general, de las experiencias escolares.

Así también, en el Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria, el Ministerio de Educación del Ecuador (2016) expresó su anhelo de que los estudiantes finalicen sus estudios, contando con todas o con la mayoría de las habilidades resilientes.



Entonces, resulta necesario que la comunidad escolar y principalmente los docentes, se capaciten para impulsar el desarrollo de tales habilidades en los estudiantes (Acevedo y Mondragón, 2005; Uriarte, 2006).

El objetivo general de este trabajo es demostrar bibliográficamente que la relación docente-estudiante es un factor para el desarrollo de la resiliencia en los estudiantes. Para ello, las autoras se proponen: primero explicar cómo se desarrolla la relación docente-estudiante; luego conocer en qué consiste la resiliencia; y por último analizar los aspectos de la relación docente-estudiante que favorecen el desarrollo de resiliencia en los estudiantes. Para alcanzar los objetivos planteados, se ha realizado una revisión y posterior análisis bibliográfico de diversas fuentes sobre las dos categorías de estudio ya mencionadas.

La monografía se desarrolla en tres capítulos. El primero, se inicia con el abordaje de la relación docente-estudiante como la parte esencial del clima social de aula, luego se presentan algunas concepciones de la relación docente-estudiante y finalmente se presentan tres elementos que son parte de dicha relación: empatía, confianza y justicia.

En el segundo capítulo se da a conocer en qué consiste la resiliencia, para lo cual se aborda primero su origen y concepto, luego se hace un recuento de la evolución de dicho concepto, después se explican brevemente los pilares de la resiliencia y para cerrar se aborda esta categoría en el ámbito escolar.

En el tercer capítulo se describen los aspectos de la relación docente-estudiante que favorecen el desarrollo de resiliencia en los estudiantes. Primero se argumenta sobre el papel del docente como tutor de resiliencia explícito y luego acerca de los factores de resiliencia que nacen de la relación docente-estudiante.



Luego de esta investigación bibliográfica se ha visto que la relación docente-estudiante se configura en función de la capacidad empática de ambos. Igualmente, los docentes que generan ambientes de aula positivos contribuyen a que sus estudiantes desarrollen actitudes resilientes y por ello se los conoce como docentes promotores de resiliencia. Estos docentes incrementan su influencia en la vida personal y académica de sus estudiantes, si llegan a fungir como tutores de resiliencia, pero tal elección es exclusiva de los estudiantes. Al respecto, se conoce que los estudiantes con una actitud resiliente mantienen una visión positiva frente a la realidad en la que se desarrollan. Por lo tanto, es necesario incorporar la resiliencia en la formación de los docentes con el fin de promover el desarrollo de actitudes resilientes tanto en los docentes como en los estudiantes.



Capítulo I

RELACIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE

En los últimos años, autores como: Aron y Milicic (2000); Cornejo y Redondo (2001); Mena y Valdés (2008); Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado (2006); Moreno, Díaz, Cuevas, Nova y Bravo (2011); entre otros, han llegado a un consenso en cuanto al estudio de la relación docente-estudiante como parte esencial del clima social de aula. En tal sentido, el vincularse al estudio de la relación docente-estudiante lleva a la necesidad de iniciar el presente capítulo haciendo un acercamiento a la concepción, tipología y dimensiones del clima social de aula. Acto seguido, se abordan algunas concepciones sobre la relación docente-estudiante para luego describir la empatía, la confianza y la justicia como elementos que configuran dicha relación.

1.1 Del clima social de aula a la relación docente-estudiante

El clima o ambiente social del aula es un gran tejido construido a partir de diversas interacciones socio-afectivas diarias, las cuales están condicionadas por la disposición y organización del espacio físico donde se desarrollan (Duarte, 2003). Dicho de otro modo, según Peralta y Zumba (2016) el clima social de aula es la atmósfera que surge a partir de las relaciones e interacciones que se dan en clases mediante la intervención del docente; siendo los protagonistas de dicho clima, el docente y los estudiantes.

En el mismo sentido, tanto Ascorra *et al.* (2003) como Villena (2015) sostienen que el clima social de aula refleja la singularidad del ambiente forjado a partir de las relaciones entre alumnos y profesor/res. En lo dicho coinciden Pérez, Ramos, y López (2010) quienes afirman que el clima social de aula es “la percepción



que cada miembro del aula tiene sobre la vida interna y diaria de la misma” (p.261), es decir, la forma en que los sujetos perciben las relaciones interpersonales a nivel de aula (Aron y Milicic, 2000; Cornejo y Redondo, 2001). Tales relaciones tienen un valor decisivo en la generación del clima de aula (UNESCO, 2001), están reguladas por las normas de convivencia establecidas (Tuc, 2013) y condicionan el desarrollo afectivo, cognitivo y social de cada estudiante (Mena, Becerra y Castro, 2011), es decir que condicionan su formación integral.

Con base en las ideas expuestas, se puede concluir que el clima social de aula es el constructo colectivo o ambiente generado a partir de las relaciones e interacciones entre los protagonistas del proceso educativo a nivel de aula, o lo que es igual, la atmósfera que surge o se crea en función de las percepciones tanto del docente como de sus estudiantes. Todo clima social de aula consta de dos factores principales como son las interacciones sociales y el espacio físico, no obstante, el factor más influyente en el clima es la relación docente-estudiante.

1.1.1 Tipos de clima social de aula

Como puede desprenderse de los planteamientos anteriores, a partir de la calidad de las relaciones y de las percepciones tanto del docente como de los estudiantes surge un abanico de posibilidades para nominar al clima social de aula. Es así que se han propuesto diferentes denominaciones para identificar un clima, sin embargo se coincide en que el clima social de aula se desarrolla entre dos extremos: el primero denominado positivo, favorable o nutritivo; y el segundo negativo, desfavorable o tóxico (Arón y Milicic, 2000; Ascorra *et al.*, 2003; Moreno *et al.*, 2011). El siguiente esquema presenta una síntesis de los tipos de clima de aula:



Tabla 1
Tipos de clima social de aula¹

Ascorra et al.	Arón y Milicic	Moreno et al.
Positivo y negativo	Nutritivo y tóxico	Favorable y desfavorable

1.1.2 Caracterización del clima social de aula positivo

Resultaría complicado encontrar climas sociales de aula absolutamente positivos o negativos, puesto que en la realidad existen todo un abanico de posibilidades que estarían comprendidas entre estos dos extremos (Farfán, 2017), no obstante, los siguientes autores proponen valorar los mismos con base en las características que se señalan a continuación:

De acuerdo con Arón y Milicic (2000) en un clima social de aula positivo, se percibe un ambiente de justicia donde se reconocen los logros de forma explícita; también predomina la valoración positiva y la tolerancia a los errores, permitiendo el enfrentamiento constructivo de los conflictos. En éste, los estudiantes tienen la sensación de ser valiosos, se sienten respetados en su dignidad, en su individualidad y en sus diferencias, por lo que se desarrolla su sentido de pertenencia. Además, todos los miembros del aula conocen las normas, su flexibilidad y las consecuencias de su transgresión. Al mismo tiempo, en dicho clima se favorecen tanto el crecimiento personal de los estudiantes como su creatividad.

Como es evidente, las características del clima social de aula varían de acuerdo a cada autor, es así que Pacheco (2013) considera características similares

¹ Extremos del clima social de aula según Arón y Milicic (2000); Ascorra et al., (2003) y Moreno et al., (2011).



a las expuestas por Arón y Milicic, pero su propuesta incluye al “poder” como otro de los elementos que influyen en la valoración del clima social de aula.

1.1.3 Caracterización del clima social de aula negativo:

En cuanto al clima social de aula negativo, Aron y Milicic (2000) manifiestan que éste se asocia a la ausencia de reconocimiento y a la descalificación, por lo que sus miembros perciben un ambiente de injusticia, donde predomina la sobre focalización en los errores y la crítica, provocando que no se enfrenten los conflictos o se lo haga autoritariamente. A ello se suma, la sensación de no sentirse respetado en su dignidad, en su individualidad, en sus diferencias, por lo que los estudiantes tienen la impresión de ser invisibles, marginados y de no pertenecer al grupo de aula. Igualmente, existe rigidez de las normas establecidas y se nota el desconocimiento/arbitrariedad de las mismas, así como de las consecuencias de su transgresión. En consecuencia, este clima interfiere con el crecimiento personal de sus actores, pues pone obstáculos a su creatividad. Por su parte Pacheco (2013), al igual que en la caracterización del clima positivo, incluye la categoría del poder para describir el clima social de aula negativo.

1.1.4 Dimensiones del clima social de aula

En el Proyecto de mejoramiento de la calidad de la educación general básica, realizado en la provincia del Azuay (PROMEBAZ, 2007) se presentaron cinco posibles dimensiones que facilitan el abordaje y la comprensión del clima de aula, los cuales se muestran a continuación: a) el ambiente, entendido como el nivel de bienestar² colectivo en el grupo b) las relaciones entre los estudiantes, expresado en términos de distancia o cercanía psicológica c) interacciones en función del

² Estado de la vida interior del niño, su estado sentimental y emocional, resultado de su experiencia (Promebaz, 2007).



aprendizaje, manifestadas desde la cooperación o desde la competencia d) relación con el maestro, determinada por el establecimiento de vínculos³; y e) manejo de las reglas, como producto de la interacción entre las características específicas de cada miembro (personalidad y actitudes).

En la teoría como en la práctica, tales dimensiones están íntimamente relacionadas y se desarrollan al mismo tiempo, mas la relación entre el docente y sus estudiantes constituye el aspecto más determinante en la configuración de uno u otro clima (Ascorra *et al.*, 2003; Peralta y Zumba, 2016). En tal virtud, en el siguiente punto se retomará y detallará específicamente la dimensión que abarca la relación docente-estudiante.

1.2 Relación docente-estudiante: definición

En el contexto educativo “no se puede hablar de educación sin dar importancia a su aspecto de relación” (Chiara, 2014, p.7) por ello, a través de los años se ha buscado definir la relación docente-estudiante, sin embargo, la complejidad de su naturaleza ha dificultado presentar una definición universal de la misma. A continuación, se hace un acercamiento a las concepciones de la relación docente-estudiante para luego abordar las relaciones pedagógicas; y posteriormente se detallan tres categorías desde las cuales se analiza la relación docente-estudiante, siendo éstas: empatía, confianza y justicia.

Para Ascorra y otros (2003) y el Ministerio de Educación de Colombia (2013) la relación docente-estudiante es aquella interacción que ocurre en el aula durante el horario de clase. Así también, Moraga (2015) afirma que la relación docente-

³ Pichón (como se cita en Bernal, s.f.) entiende al vínculo como una relación dialógica entre dos sujetos que aprenden, transforman y se transforman mutuamente.



estudiante es ante todo una relación humana que encierra vínculos afectivos y que incide en el clima emocional de la clase tanto como en la calidad de los aprendizajes. En el mismo sentido, Artavia (2005) considera que la relación docente-estudiante “es aquel tipo de empatía que se da entre ambos y que puede ser expresada a través de relaciones caracterizadas por afecto, seguridad y comprensión” (p. 2). En tal virtud, el lazo que se establece entre el docente y sus estudiantes puede constituirse en un lazo afectivo sólido si es que surge de la capacidad empática de cada uno.

En resumen se tiene que existe reciprocidad entre las relaciones interpersonales y el clima social de aula, es decir que las primeras son causa y efecto de los diferentes tipos de la segunda (Villena, 2015). Esto resulta evidente pues los docentes que mantienen relaciones cordiales basadas en el diálogo y respeto mutuo, se preocupan por sus estudiantes y les transmiten afecto, disfrutan de un clima de aula positivo. Por el contrario los docentes que promueven relaciones que carecen de lo anterior sólo han conseguido crear un clima social de aula negativo.

1.2.1 Relaciones pedagógicas

De acuerdo con el Ministerio de Educación de Colombia (2013) las relaciones que se establecen entre el docente y sus estudiantes, dentro del horario de clases y mientras se generan procesos de enseñanza-aprendizaje, se conocen como *relaciones pedagógicas*. Por su parte Van Manen (2010) sostiene que las relaciones pedagógicas se entienden como “la buena influencia” entre los docentes y sus estudiantes, además que estas relaciones son bidireccionales (las dos partes se influyen mutuamente) y que tienen gran importancia porque son experiencias que forman parte de la vida de los estudiantes.



En el mismo sentido, Van Manen (2010) sugiere que el docente necesita desarrollar o mejorar su “tacto pedagógico” entendiendo al mismo como la orientación consciente en cuanto a la forma de ser y actuar con sus estudiantes. Al respecto, el Ministerio de Educación de Colombia (2013) expresa que para aportar positivamente al desarrollo de una sana convivencia en las aulas escolares, el docente tendría que asegurarse de que su relación con los estudiantes (relaciones pedagógicas), cumplan con algunas características o condiciones mínimas. Entre dichas condiciones están: la empatía, la tolerancia, la solidaridad, la honestidad, el diálogo, etc. (Ministerio de Educación de Colombia, 2013).

1.3 Factores que influyen en la relación docente-estudiante

En el ámbito de las relaciones interpersonales no existen fórmulas o recetas establecidas que garanticen la consecución de un resultado determinado. Por ello, las relaciones que se dan entre el docente y sus estudiantes se pueden abordar desde distintas perspectivas. De acuerdo con lo desarrollado por Aron y Milicic (s.f.) la relación que se establece entre el docente y sus estudiantes se puede interpretar o caracterizar desde varias categorías, como se hace a continuación:

1.3.1 Empatía

Toda relación humana, entre ellas la del docente con sus estudiantes, se basará en el afecto si es que surge de la capacidad empática de cada uno. Por ello, Goleman (1996) en su obra “La inteligencia emocional” resalta el origen etimológico del término empatía, manifestando que viene de la palabra griega *empathia* cuyo significado es “sentir dentro”. El mismo autor agrega que este término se usa para designar a la capacidad de las personas de sintonizar emocionalmente con las demás. Posteriormente el Ministerio de Educación, Política Social y Deporte de



España (2007) define la empatía como la actitud de considerar las cosas desde la perspectiva del otro, reaccionando emocionalmente ante su situación.

En relación con lo anterior, en el año 2011 se realizó un estudio sobre relaciones interpersonales en la Universidad Complutense de Madrid, donde Martínez-Otero usó el término “*empatía pedagógica*” para designar a la capacidad del docente de identificarse con el estudiante y comprenderlo sin dejar ni olvidar su postura de educador. Con base en los resultados de dicho estudio, el autor argumenta que resulta imperativo el establecimiento de relaciones interpersonales empáticas con las cuales se fomenten el diálogo, la participación y la cordialidad entre los protagonistas del proceso educativo.

El mismo autor, asegura que esta implicación empática debe ser regulada en cierta forma, pues de no ser así, se convertiría en un riesgo para la relación docente-estudiante. Ello debido a que, si el docente se involucra excesivamente en las dificultades de sus estudiantes, le resultará difícil exigir más esfuerzo de su parte cuando éstos estén atravesando situaciones complicadas.

Según lo planteado, la empatía es una capacidad esencial para el desarrollo de una buena relación entre el docente y sus estudiantes, debido a que diariamente él requiere ponerse en el lugar de ellos para comprenderlos. De este modo, el docente permitirá que sus estudiantes desarrollen también actitudes empáticas.

1.3.2 Confianza

Este factor es uno de los más valorados por los alumnos en la relación docente-estudiante y consiste en creer que lo que el otro hace está bien y que lo que dice es verdadero (Aron y Milicic, 1995). Dicho de otro modo, la confianza alude al hecho de estar convencido de que, si una persona necesita soltar el volante, no habrá problema ya que la otra lo tomará (Rubio y Puig, 2015). La influencia de la



confianza en las relaciones que se establecen en el aula, ha sido estudiada por varios autores, es así que en una investigación doctoral realizada en Chile, sus autores la definen “en términos de la relación que se establece entre dos personas y de la vulnerabilidad que una de ellas presenta ante las acciones de la otra” (Conejeros, Rojas y Segure, 2010, p. 30). Generalmente, en el ámbito educativo es el estudiante quien se muestra vulnerable ante las acciones del docente, por ello la influencia de este último determinará, en mayor grado la confianza o desconfianza que rija tal relación. Los estudiantes que confían en sus docentes están más abiertos a participar porque no sienten miedo a equivocarse y no dudan en pedir ayuda para superar las dificultades.

Sabiendo que la confianza “no es algo que se encuentre presente “automáticamente” en las relaciones sociales; [y que] su surgimiento y sostenimiento requieren de un trabajo consciente, prolijo y permanente que estimule su desarrollo” (Conejeros *et al.*, 2010, p.31) se considera que a nivel de aula, el encargado de desarrollar relaciones basadas en la confianza, es el docente. Por ello, un educador eficaz puede y debe darse cuenta de lo que hace y puede hacer en su aula para crear un clima de confianza, donde pueda responder a la confianza del estudiante dándole su confianza (Gonza y Chipana, 2015).

1.3.3 Justicia

De acuerdo con Allidiere (2004) la relación docente-estudiante es asimétrica por su estructura (es decir, que en ella intervienen sujetos de diferente edad, rol y nivel de conocimiento) y se constituye en una relación de poder. Es así que dicha relación puede desarrollarse con justicia o despóticamente (con abusos) en función de ciertos aspectos, entre ellos, el modelo pedagógico que adopte el educador en su práctica diaria y la concepción del conocimiento como “poder”. Así: en el modelo

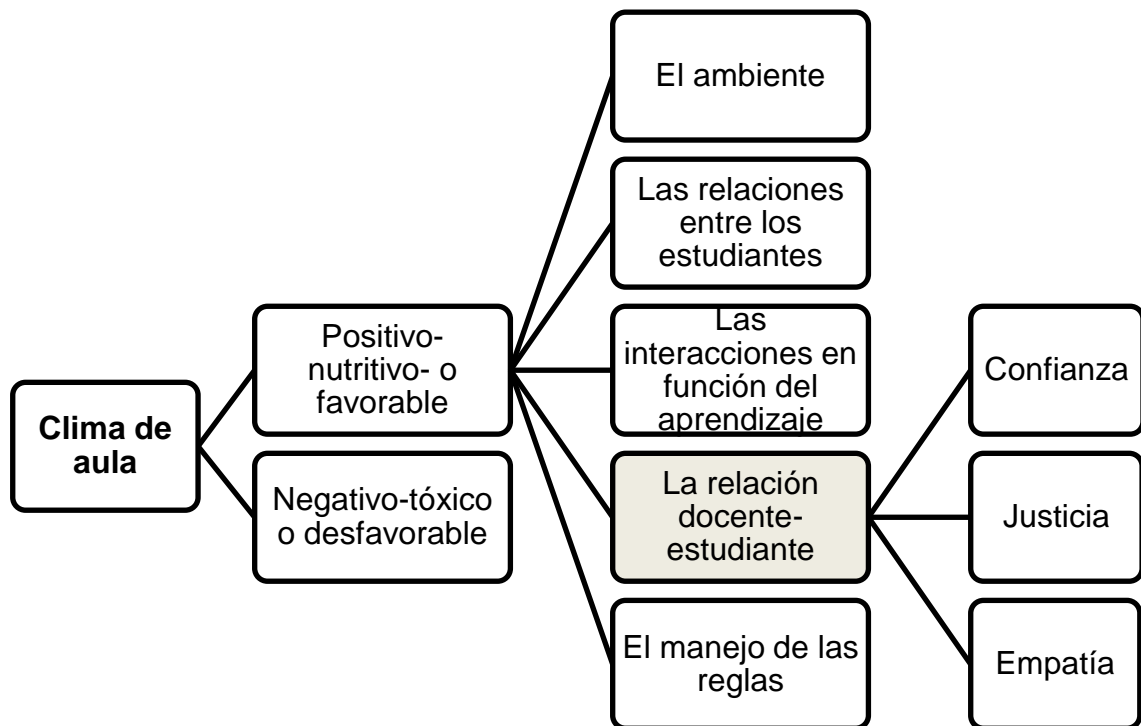


tradicional, el docente se caracteriza por ser mayormente autoritario, dueño del poder y su relación con el estudiante adopta una marcada verticalidad, frente a la cual, el estudiante generalmente tiende a reaccionar asumiendo una postura de sometimiento o de rebelión. En ambos casos se afecta negativamente su relación con el docente.

En cuanto a los modelos pedagógicos constructivistas fomentados en la educación actual, se aspira ubicar al estudiante en el centro del proceso educativo, humanizando el rol del docente y con ello fomentando relaciones horizontales donde el poder se distribuya equitativamente entre todos los actores (Allidiere, 2004; Tünnermann, 2011). Por lo expuesto, el docente ha de evitar en lo posible el acomodarse en la posición de poder que le otorga su rol de educador (Martínez-Otero, 2011). Además, la responsabilidad de fomentar un ambiente de justicia en el aula, recae mayormente sobre él, dado que sus acciones, actitudes y el tipo de relación que establezca con cada uno de sus estudiantes, determinan en último caso la forma en que se distribuye el poder.

Por lo expuesto, se conoce que la relación docente-estudiante se desarrolla básicamente en función de la capacidad empática tanto del docente como del estudiante pues la confianza, la justicia y todas las demás categorías de análisis de tal relación, se configuran en torno a la empatía. Es así que la imposibilidad del docente o de los estudiantes para ponerse en el lugar del otro y comprenderlo, resulta perjudicial para todo el proceso educativo.

Para ilustrar, resumir y concluir este capítulo, se presenta a continuación cada uno de los puntos tratados anteriormente, en el orden establecido y a modo de esquema:



Elaboración propia



Capítulo II

RESILIENCIA

*“El ser humano sabe hacer de los obstáculos nuevos caminos,
porque a la vida le basta el espacio de una grieta para renacer”*

Ernesto Sábato⁴

A lo largo de la vida, los seres humanos se enfrentan a todo tipo de adversidades que resultan inherentes a la condición humana. Son varios los autores que han realizado estudios buscando determinar las habilidades necesarias para enfrentar tales situaciones. Fue así que en un estudio longitudinal iniciado en 1954, Emmy Werner y Ruth Smith dieron seguimiento a más de 600 niños recién nacidos en un medio lleno de adversidades en una isla de Hawai y observaron que más de la mitad de éstos presentaron patologías físicas, psicológicas y sociales (Henderson y Milstein, 2003). Sin embargo, en la misma fuente, se menciona que hubo un pequeño grupo que tuvo un desarrollo sano y positivo, a quienes posteriormente identificaron como resilientes. Desde entonces, se incrementó el interés por estudiar esta capacidad de las personas bajo el nombre de resiliencia.

2.1 Origen y concepto de resiliencia

Etimológicamente, resiliencia proviene del latín “Resiliens”, siendo un término compuesto por “re” que significa atrás, y “salire” que significa saltar; por ello resiliencia se comprende como “saltar hacia atrás” o rebotar (Lagos y Ossa, 2010). Según Kotliarenko y otros (1997) este término se usó primero para designar a la “capacidad que tienen los metales de resistir a los golpes y luego recuperar su forma original” (p. 126). También Rutter (como se citó en Uriarte, 2005) afirma que fue en la década de los 60 cuando dicho término se incorporó en las ciencias sociales

⁴ Como se citó en Rubio y Puig (2015, p. 108)



entendiéndose el mismo como, una capacidad de los individuos para resistir y superar contratiempos, obstáculos y dificultades.

En el mismo sentido, Becoña (2006); Henderson y Milstein (2003); Kotliarenco y otros (1997); Muñoz y Sotelo (2005); Uriarte (2005 y 2006); y Villalobos y Castelán (2011), sostienen que la resiliencia es la capacidad de desarrollarse psicológicamente sano a pesar de vivir en contextos adversos y que se construye en un proceso de interacción continua entre el sujeto y el contexto. En esto concuerda Simpson (2011) al manifestar que la resiliencia es una

cualidad dinámica que se encuentra latente en el interior de cada ser humano, siempre cambiante, que surge de la creencia en la propia eficiencia para enfrentar los cambios y resolver los problemas, y que puede activarse en cualquier momento por los mecanismos adecuados (p.12).

Entonces se considera que la resiliencia es una capacidad humana básica y que consiste en la superación y el fortalecimiento de las personas luego de atravesar por períodos de dolor emocional, contratiempos y traumas, en cualquier ámbito de sus vidas. Ello es posible debido a que los sujetos con una actitud resiliente, han desarrollado en cierto grado, algunas de las siguientes habilidades resilientes: autoestima positiva, relaciones sociales positivas, creatividad, independencia, confianza, optimismo, iniciativa y sentido del humor (Junco, 2010; Kotliarenco *et al.*, 1997 y Uriarte, 2006).

2.1.1 Evolución del concepto de resiliencia

A partir de que Emily Werner presentara el estudio que sirvió de base para acuñar el término resiliencia, este concepto ha ido evolucionando hasta llegar al presentado en el punto anterior. Para efectos de una mejor comprensión, Gil (2010), Orteu (2012) y Rubio y Puig (2015), abordan la evolución del concepto de resiliencia



desde el año 1980 hasta la actualidad, organizando la misma en tres períodos o generaciones.

Las investigaciones realizadas en el marco de la *primera generación* (aproximadamente desde 1980 hasta 1990), se centran en identificar las características que distinguen a ciertos niños que a pesar de vivir en entornos de alto riesgo, logran superar tales condiciones con éxito. (Infante y Lamond, 2006). Con base en los resultados, en esta generación se afirma que una persona es resiliente, por considerarse a la resiliencia como una habilidad personal y un rasgo que poseen solo determinados sujetos (Rubio y Puig, 2015). Además, a estas capacidades o atributos con que nacen ciertos niños reconocidos como resilientes, se denominan factores protectores (Gil, 2010; López y Ubals, 2012).

En las investigaciones realizadas durante la *segunda generación* (aproximadamente desde 1990 hasta 2000), se reveló el carácter procesual de la resiliencia (Grotberg, 2006) pues se dio a conocer que las personas no nacen resilientes y que tampoco adquieren esta capacidad de manera natural en su desarrollo (Rubio y Puig, 2015). Además, se expuso que la resiliencia es una capacidad que puede aprenderse, por lo que los investigadores pusieron mayor énfasis en determinar cómo hacerlo. Fue así que Grotberg (como se cita en Orteu, 2012) revisó cada uno de los factores de protección establecidos en la primera generación y los denominó como factores de resiliencia pues encontró que son éstos los que permiten el desarrollo de una actitud resiliente. A partir de entonces, se sostiene que las personas no *son* resilientes sino que *están* resilientes, pues dicha capacidad no es un estado definido y estable sino un camino de crecimiento que varía según las condiciones en las que se encuentre cada persona (Muñoz y Sotelo, 2005; Rubio y Puig, 2015; Villalobos y Castelán, 2011). Por lo expuesto, cabe



resaltar que el entorno tiene mucha más importancia en esta generación que en la anterior (Gil, 2010).

En la *tercera generación* (aproximadamente desde el 2000 hasta la actualidad), el concepto de resiliencia ha evolucionado hasta llegar a convertirse en un paradigma⁵ donde se integra la teoría y la práctica. Desde el mismo, se explica que la resiliencia es una cualidad humana universal pues la presencia de actitudes resilientes en las personas es lo habitual, siendo ésta la regla y no la excepción como se pensaba durante la primera generación. Además, se ha comprobado que una actitud resiliente se construye mediante un proceso sistemático e interactivo con el entorno social. Actualmente, las investigaciones sobre resiliencia van más allá de la teoría poniendo énfasis en la elaboración de propuestas innovadoras para la promoción y la construcción de resiliencia en múltiples entornos (Rubio y Puig, 2015).

El siguiente, es un esquema que resume la evolución del concepto de resiliencia, con base en las investigaciones realizadas en los últimos treinta años:

Tabla 2

La evolución del concepto de resiliencia en los últimos 30 años⁶

Primera generación (1980)	Segunda generación (1990)	Generación actual (2000)
Capacidad	Proceso	Paradigma

⁵ Un paradigma es un “modelo para percibir, interpretar y razonar el mundo que nos rodea, es un sistema de pensamiento-acción a partir del cual se comprende, entiende, explica lo que sucede, cómo sucede y por quién sucede para actuar sobre el mismo” (Frade, 2018, p. 17).

⁶ Puig y Rubio citados en Puig y Rubio (2015).



Qué distingue a aquellos individuos que se adaptan a pesar de las predicciones de riesgo. <ul style="list-style-type: none">• Énfasis en la capacidad humana.• Interpretación <i>pos-hoc</i> (posterior).	Cuál es la dinámica entre factores que permite una adaptación positiva. <ul style="list-style-type: none">• Énfasis en la promoción.• Búsqueda de factores protectores.• Énfasis en el proceso.• Énfasis en el contexto social.	Cuál es el marco que nos explica que la respuesta resiliente no es la excepción a la norma, sino la habitual. <ul style="list-style-type: none">• Énfasis en el cambio de mirada.• Énfasis en la elaboración de modelos de aplicación.
Se «es» resiliente	Se «está» resiliente y se «aprende»	Se «construye» resiliencia

2.2 Construcción de resiliencia

Para que una persona pueda desarrollar las habilidades resilientes necesita disponer de ciertos factores, entre los cuales consta la presencia de un tutor, siendo éste el factor más determinante. En tal virtud, en lo que sigue se detalla primero la definición y los tipos de tutores de resiliencia, luego los pilares de resiliencia y finalmente la resiliencia en la escuela.

2.2.1 Tutor de resiliencia

“la tutorización de resiliencia no es algo formal, sucede naturalmente...”

Boris Cyrulnik⁷

La condición básica para desarrollar habilidades resilientes es contar con alguien (una persona) o algo (una actividad o un interés) especial, que sea una fuente de apoyo emocional aún en los momentos más difíciles. Este alguien o algo que le da un sentido a la vida y además una razón para confiar en ella, es conocido por Cyrulnik como tutor de resiliencia (Kotliarenco *et al.*, 1997; Rubio y Puig, 2015). Cabe resaltar que en todos los casos, el afectado es quien elige a su tutor de resiliencia (Cáceda *et al.*, 2015).

⁷ Como se citó en Cáceda y otros (2015, p.2).



De acuerdo con Rubio y Puig (2015) se pueden categorizar los tutores de resiliencia en implícitos y explícitos. El *tutor implícito* es un personaje que no es consciente de que ha sido elegido por alguien que está atravesando una situación adversa, frecuentemente es un miembro de su entorno familiar, amistoso o cultural, a quien ese alguien se dirige en busca de ayuda. Así también, en esta categoría se incluyen actividades que fungen de tutores de resiliencia pues generan entusiasmo y ayudan a una persona a ponerse a salvo y la reconducen hacia la superación luego del trauma. Los tutores de este tipo pueden ser: una actividad, un interés, una canción, una mascota, una película, etc.

El *tutor explícito* es un personaje que ha sido elegido por ser alguien con quien se puede mantener un vínculo afectivo a partir de una relación emocional cálida. Es así que, un tutor explícito resulta ser alguien que consciente y voluntariamente se acerca a una persona que está atravesando por una situación difícil para acompañarlo y apoyarlo, sin juzgarlo. Generalmente los tutores explícitos son profesionales que se proponen ayudar a los afectados por los traumas, tales como: trabajadores sociales, psicólogos, sacerdotes, maestros, etc. Sin embargo, puede suceder que el tutor explícito no cuente con preparación en cuanto a la resiliencia pero ello no le impide desempeñar dicho cargo (Rubio y Puig, 2015).

2.2.2 Pilares de resiliencia

Los pilares de resiliencia (Simpson, 2011; 2015), también conocidos como factores constructores de resiliencia (Henderson y Milstein, 2003) o simplemente factores de resiliencia (Grotberg, 2006) son impulsos internos y externos que les dan a las personas la capacidad de soportar y disminuir los impactos de las circunstancias adversas (Simpson, 2015). Es decir que la presencia o ausencia de estos pilares condicionará el desarrollo de las habilidades que caracterizan una



actitud resiliente. Estas habilidades son: autoestima positiva, relaciones sociales positivas, creatividad, independencia, confianza, optimismo, iniciativa y sentido del humor (Junco, 2010; Kotliarenko *et al.*, 1997 y Uriarte, 2006).

De acuerdo con Barojas y Martínez (2016), Gil (2010), Henderson y Milstein (2003) y Simpson (2015), existen seis pilares fundamentales para desarrollar resiliencia y son: a) enriquecer los vínculos, b) fijar límites claros y firmes, c) enseñar habilidades para la vida, d) brindar afecto y apoyo, e) establecer y transmitir expectativas elevadas y f) brindar oportunidades de participación significativa. Cabe mencionar que según estos autores los tres primeros pilares se caracterizan porque mitigan el riesgo y los tres últimos porque promueven conductas resilientes.

Siguiendo a los autores mencionados y con el fin de lograr una mejor comprensión de los mismos, a continuación se desarrollan brevemente cada uno de los pilares de resiliencia. El primer pilar, nominado *enriquecer los vínculos*, se refiere a la necesidad de reforzar y mejorar las relaciones interpersonales que se construyen entre los individuos al coexistir en un mismo espacio, de tal manera que dichas relaciones sean bidireccionales y se incorporen en el diario vivir.

El segundo pilar, llamado *fijar límites claros y firmes*, tiene la intención de evitar conflictos e implica el establecimiento consensuado de los comportamientos apropiados para determinados espacios, así como la difusión de las consecuencias que conlleva el quebrantarlos; resulta conveniente que dichos comportamientos sean revisados periódicamente.

El tercer pilar se refiere a *enseñar habilidades para la vida*. En éste se incluyen varias habilidades que son consideradas necesarias para un desarrollo personal óptimo. Entre dichas habilidades se encuentran las conductas cooperativas



que facilitan el trabajo en equipo, la adopción de decisiones por consenso y el establecimiento de metas compartidas. Así también, las habilidades comunicacionales que aportan a la resolución de problemas y al manejo sano del estrés. Finalmente, se incluyen el pensamiento crítico, la resistencia al dolor emocional y la asertividad, entre otras. (Acebedo y Mondragón, 2005; Gil, 2010; Villalobos y Castelán, 2011 y Orteu, 2012).

Así también, el cuarto pilar, llamado *brindar afecto y apoyo*, alude a una necesidad básica de los seres humanos, ya que toda persona requiere de aceptación y aprecio por parte de alguien que considere especial. Sin embargo, más allá de que la persona sepa que es apoyada, ella precisa sentirse apoyada. Ello se consigue a través de muestras explícitas de apoyo que vengan de personas especiales que permanecen a su lado, mostrándole sus errores pero sin rechazarla.

En el quinto pilar, *establecer y transmitir expectativas elevadas*, se resalta la importancia de que una persona sienta que sus capacidades y su potencial son reconocidos con seguridad, incluso cuando ella misma lo duda. No obstante, es igualmente importante que dichas expectativas no solo sean elevadas sino también realistas, a efectos de que puedan obrar como motivadores que impulsen al alcance de tales expectativas.

Por último, en el sexto pilar, llamado *brindar oportunidades de participación significativa*, se busca empoderar al sujeto para que desarrolle una actitud cada vez más activa, involucrándose progresivamente en la toma de decisiones mediante la asunción de responsabilidades.

Por otro lado, según Grotberg (2006) una forma de comprender fácilmente los pilares o factores de resiliencia es presentarlos a través de frases asertivas



organizadas en tres categorías denominadas: *yo tengo*, *yo soy* y *yo puedo*. La primera, *yo tengo*, hace referencia a factores externos que aluden al apoyo de personas especiales (emocionalmente) que brindan su ayuda en el proceso de superación personal. La segunda, *yo soy* comprende factores internos o fuerza interior que nace de los sentimientos hacia sí mismo y hacia los demás. La tercera, *yo puedo*, corresponde a las capacidades interpersonales y de resolución de conflictos. Para ilustrar y detallar esta organización propuesta por Grotberg se presenta el siguiente esquema:

Categorías de factores de resiliencia según Grotberg⁸

Figura 1. La figura ilustra las categorías de los factores de resiliencia según Grotberg.

2.3 Resiliencia y escuela

Entre los principales resultados obtenidos en el estudio longitudinal mencionado al iniciar el presente capítulo, mismo que fue realizado por Werner y Smith, ya se encontró que los factores protectores mencionados con más frecuencia por los sujetos estudiados fueron los docentes y las escuelas. (Henderson y Milstein, 2003).

⁸ Elaborado con base en Grotberg (2006)



Sin embargo, la resiliencia en el ámbito educativo es un campo emergente desde donde se promueve la calidad educativa. Es así que se ha empezado a hablar de resiliencia educativa, entendida como la capacidad de los estudiantes de incrementar sus probabilidades de éxito educativo, superando las experiencias adversas y las condiciones de su entorno (Acevedo y Mondragón, 2005).

A nivel mundial, la escuela como institución recibe año tras año a un gran número de estudiantes que estuvieron, están o estarán en situaciones de desventaja social y personal, tales como: pérdida de año, bullying, falta de afecto, etc. (López, 2010; Uriarte, 2006). En esto concuerda Orteu (2012) pues resalta la necesidad de transformar a las escuelas en entornos socioeducativos resilientes, adaptados en función de las características particulares de cada contexto. El mismo autor agrega que tal responsabilidad les corresponde a todos los profesionales que de una u otra manera se encuentran dentro del sistema educativo.

En tal virtud, en el Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria, el Ministerio de Educación del Ecuador (2016) expresa su anhelo de que los estudiantes finalicen sus estudios, contando con todas o con la mayoría de las habilidades resilientes.



Capítulo III

ELEMENTOS DE LA RELACIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE QUE FAVORECEN EL DESARROLLO DE RESILIENCIA

De acuerdo con Aron y Milicic (1995; 2000), Gil (2010), Henderson y Milstein (2003), López (2010), Orteu (2012), Silas (2008), Uriarte (2005; 2006), Villalobos y Castelán (2011), entre otros, resulta decisiva la influencia que ejerce el ambiente de aprendizaje o clima social de aula en la construcción de la resiliencia de los estudiantes. Entonces, la capacidad de los estudiantes para enfrentarse a situaciones de vida estresantes se verá afectada por la calidad de las relaciones que mantengan con los distintos actores del centro escolar, principalmente con sus docentes (Lavilla, 2013). Ante tal situación, surge la necesidad de determinar cómo es la relación docente-estudiante que promueve la construcción de resiliencia en los estudiantes. En tal virtud, en este capítulo se abordan primero el papel del docente como tutor de resiliencia explícito y luego los factores de resiliencia que nacen de la relación docente-estudiante.

3.1 Docente como tutor de resiliencia explícito

En el proceso de construcción de resiliencia en niños y jóvenes, figura la existencia de una relación afectiva estable con por lo menos un adulto, a quien se conoce como tutor de resiliencia (Rubio y Puig, 2015). En el ámbito educativo, son los estudiantes en última instancia quienes deciden otorgar o no tal protagonismo a uno de sus docentes. Sin embargo, las posibilidades de que el docente se convierta en tutor de resiliencia, se incrementan por efecto del trabajo afectivo, intelectual y social que el mismo llegue a desarrollar en el ejercicio de su profesión (Henderson y Milstein, 2003; López, 2010). Además, lo ideal sería que los maestros modelaran



conductas resilientes, porque resulta poco realista esperar que los estudiantes puedan resilir, si los mismos docentes no lo hacen (González y Valdez, 2006).

Puede que para un docente, fungir como tutor de resiliencia parezca una tarea complicada, sin embargo, no tendría por qué serlo. Lo adecuado es que este personaje disponga de una formación básica en resiliencia, para evitar que, como docente descuide tal responsabilidad (Lavilla, 2013). Es importante que el docente tutor de resiliencia se asegure de estar presente y de mostrar interés por el estudiante que lo ha elegido (Cáceda *et al.*, 2015). Por ello, es esencial que el docente tutor de resiliencia disponga de tiempo (Lavilla, 2013) les ofrezca ayuda a sus estudiantes y confronte sus actitudes negativas pero sin rechazarles como personas (Cáceda *et al.*, 2015).

Por otro lado, resultaría complicado que un docente de forma consciente y personalizada, pueda fungir como tutor de resiliencia para todos sus estudiantes a la vez (Belyk, 2017) aún sabiendo que todos ellos poseen los recursos que se podrían convertir en sus habilidades resilientes (Cáceda *et al.*, 2015). Sin embargo, el docente puede disponer en torno a sus estudiantes un clima social nutritivo que promueva en ellos el desarrollo de su resiliencia, aceptándolos tal y como son, permitiéndoles enfrentar desafíos y motivándoles a participar en actividades gratificantes que refuercen su autoestima (Kotliarenko *et al.*, 1997).

3.2 Factores de resiliencia en la relación docente-estudiante

Sin duda, es en función de si un estudiante elige o no a su docente como tutor de resiliencia, lo que marcará que el tipo de relación establecida entre ellos tenga más o menos impacto en el desarrollo resiliente de dicho estudiante (Rubio y Puig, 2015). Cabe agregar que, aquellos docentes que aportan al desarrollo de la capacidad



resiliente en sus estudiantes, pero no en calidad de tutores de resiliencia, son llamados docentes promotores de resiliencia (DPR).

Es así que en las líneas siguientes se detallan los factores de la relación docente-estudiante, que por presentar ciertas características se vuelven factores de resiliencia, activando procesos resilientes en los estudiantes. Estos factores son: la creación de vínculos, afecto y apoyo; la transmisión de expectativas elevadas; las oportunidades de participación significativa; los límites claros y firmes; y finalmente la enseñanza de habilidades para la vida (Acevedo y Mondragón, 2005; Gil, 2010; Henderson y Milstein, 2003; Uriarte, 2006; Villalobos y Castelán, 2011)

3.2.1 Creación de vínculos, afecto y apoyo

“Solo el vínculo sana”
Ana María Aaron⁹

Un factor clave para el desarrollo de resiliencia en el aula es la empatía que surge en la relación docente-estudiante (Uriarte, 2006) y aunque el establecimiento de vínculos entre el docente y sus estudiantes es inevitable, no todos los vínculos entre ellos son favorables (Abramowski, 2010; Duarte, 2003). En tal virtud, se resalta que los docentes promotores de resiliencia se esfuerzan por establecer vínculos sanos con sus estudiantes (Uriarte, 2006), comprendidos éstos como relaciones empáticas y de respeto mutuo. Para hacerlo, estos docentes invierten su tiempo y aprovechan cada espacio en acercarse a sus estudiantes para conocerlos (Lavilla, 2013) Así también, son receptivos, sensibles y sintonizan emocionalmente con sus estudiantes logrando incrementar las posibilidades de que sus estudiantes acudan a ellos en busca de protección, consuelo, ayuda, consejo, etc. (Uriarte, 2006).

⁹ (como se cita en Cáceda *et al.*, 2015, p.10)



Los docentes como promotores de resiliencia están conscientes de que a los estudiantes les resultaría complicado superar sus adversidades y desarrollarse sanamente sin recibir afecto (Uriarte, 2006). Además, tampoco basta con decirles diariamente a sus estudiantes que los quieren (Brooks y Goldstein, 2004) por lo que estos docentes demuestran su afecto y su apoyo de diferentes formas. De acuerdo con Acevedo y Mondragón (2005) no hacen falta grandes hazañas, sino pequeños detalles como conocer a sus estudiantes por sus nombres y animarlos a pedir y brindar ayuda a los demás, lo que les ha servido a muchos docentes para convertirse en promotores de resiliencia.

De igual manera, los DPR apoyan emocionalmente a sus estudiantes sobrepasando la función académica de la educación (Papházy, 2006). Cabe resaltar que la ayuda docente se mantiene disponible para los estudiantes pero no les es impuesta para que no se afecte su autonomía (Grotberg, 2006). Además, estos docentes se replantean su responsabilidad frente a las dificultades de los estudiantes y se reconocen como posibles causas de tales dificultades (Daverio, 2007). Con ello se disminuye el miedo de los estudiantes a equivocarse y a la vez se refuerza su autoestima (Grotberg, 2006). Por tal motivo, los docentes promotores de resiliencia buscan nuevas estrategias que favorezcan el desarrollo de resiliencia en sus estudiantes basándose en sus reflexiones. La pedagogía del afecto viene a ser uno de los tantos caminos para lograrlo, ya que se basa en la expresión del afecto, el amor y la ternura del docente hacia el estudiante (Peralta y Zumba, 2016).

Otro punto clave al momento de promover la resiliencia en el aula es entender que la aceptación del estudiante por parte del docente promotor de resiliencia no es sinónimo de resignación frente a todo, pues esta aceptación está acompañada de una exigencia adecuada para que dicho estudiante se esfuerce y actúe de la mejor



manera posible (Uriarte, 2006). Es así que, el término aceptación implica una doble connotación, donde por una parte está la flexibilidad y por otra se encuentran los límites claros y firmes, las dos al mismo tiempo (Daverio, 2007).

3.2.2 Establecimiento de límites claros y firmes

En el ejercicio de su profesión, los docentes promotores de resiliencia le prestan especial interés a las normas y códigos que se manejan en sus aulas pues consideran que la claridad y la firmeza de los límites, dirigen o modelan la identidad de los estudiantes tanto en el aula como fuera de ella (Daverio, 2007). Esto es así, por tanto a los estudiantes que tienen claros los límites les resulta más fácil manejarse dentro de ellos o saber cuando están actuando de maneras inaceptables (Henderson y Milstein, 2003). En lo expuesto coincide Uriarte (2006) al expresar que el aprendizaje y el acatamiento de las normas en el contexto escolar influye positivamente en el desarrollo de por lo menos dos habilidades resilientes en los estudiantes, como son el autocontrol y la adaptación.

En el mismo sentido, los límites y el afecto son elementos inseparables como las dos caras de una misma moneda. Por ello, al darse el caso de que uno o varios estudiantes irrespeten los límites establecidos en el aula, los docentes promotores de resiliencia procuran mostrarse firmes pero calmados para no perder su autoridad (Cáceda *et al.*, 2015). Además, estos docentes se proponen que todas las decisiones en cuanto a las acciones correctivas, tengan como consecuencia un aprendizaje (Daverio, 2007).

Los docentes promotores de resiliencia saben que un aspecto clave para la comprensión y el cumplimiento de las normas por parte de los estudiantes, es involucrarlos en el proceso de su construcción (Gil, 2010). Para Grotberg (2006) esto



se logra mediante el diálogo y la negociación con los estudiantes, de modo que sean ellos mismos quienes determinen el comportamiento social y académico que se aceptará en el aula. Así también, Acevedo y Mondragón (2005) sostienen que cuando los estudiantes se implican en la determinación de los procedimientos necesarios para asegurar el cumplimiento de las normas (sanciones), se reduce notablemente el uso de tales sanciones. Ello podría deberse a que los estudiantes tienen pleno conocimiento de las consecuencias de sus actos (Villalobos y Castelán, 2011).

3.2.3 Establecimiento y transmisión de expectativas elevadas

Resulta inevitable que los docentes generen expectativas respecto de sus estudiantes basándose ya sea en información formal (expedientes académicos) o informal (comentarios o experiencias previas) (Misitu, Moreno y Martínez, 2005). Pero más allá de cualquier información obtenida, el docente promotor de resiliencia no categoriza ni hace juicios definitivos (López, 2010) por el contrario, confía en las capacidades de sus estudiantes, establece expectativas positivas y les brinda todo su apoyo (Grotberg, 2006). También fomenta en ellos una mentalidad de “sí se puede” y los motiva a esforzarse para conseguir sus objetivos (Henderson y Milstein, 2003).

Para Ángeles Llorca (como se cita en De la Vega, 2011) resulta fundamental que las expectativas del docente promotor de resiliencia sean transmitidas correctamente, ya que los estudiantes que interiorizan lo que su docente espera de ellos, aumentan su motivación e incrementan sus posibilidades de éxito y superación. Así también, con cada reto que logran alcanzar, los estudiantes mejoran su autoestima y desarrollan su autonomía (Brooks y Goldstein, 2004). Igualmente



aprenden a ser optimistas y a convencerse de que serán capaces de superar los riesgos para llegar a sus metas (Grotberg, 2006).

Cabe destacar que el docente promotor de resiliencia reconoce las fortalezas y las debilidades de sus estudiantes, de modo que sus expectativas son elevadas, pero a la vez realistas (Daverio, 2007). Asimismo, cuando uno de sus estudiantes tiene dificultades para alcanzar su objetivo, el docente presta especial atención en brindarle apoyo y transmitirle confianza, siempre con la convicción de que el éxito limitado e incluso la carencia del mismo, no es sinónimo de fracaso (Orteu, 2012).

3.2.4 Oportunidades de Participación significativa

Desde la antigüedad, la condición de poseedores del conocimiento ha ubicado a los docentes en un lugar privilegiado, dándoles poder sobre sus estudiantes (Allidieri, 2004). Frente a dicho status de poder en el aula, el docente promotor de resiliencia trata por todos los medios de evitar quedarse en ese sitio de poder. Además, este docente usa estrategias que llevan a sus estudiantes de un estado casi pasivo a otro mucho más activo y así los involucra en actividades que incrementan su sensación de valía (Acevedo y Mondragón, 2005). De ese modo, el DPR consigue distribuir equitativamente el poder entre sus estudiantes e incrementar su participación en el aula.

Es importante mencionar que la clave para brindar oportunidades de participación a los estudiantes radica en considerar sus habilidades y preferencias en la planificación de las actividades de aprendizaje. Por ello, un aspecto que define la práctica del docente promotor de resiliencia es el desarrollo de proyectos (áulicos o extraescolares) mediante estrategias que les otorgan un rol protagónico a los estudiantes, haciéndolos participar en su realización y convirtiendo a los mismos en



los responsables de su proceso de aprendizaje (Daverio, 2007). De esta forma los DPR les otorgan a cada uno de sus estudiantes una responsabilidad de considerable grado (Orteu, 2012), pero siempre en función de sus capacidades.

3.2.5 Enseñanza de habilidades para la vida

Se conocen como habilidades para la vida a aquellas que trascienden el espacio del aula, es decir que su uso no es exclusivo de las actividades académicas sino se extiende a lo largo de la vida y entre las principales constan: el pensamiento crítico, las conductas cooperativas, resolución de conflictos, estrategias de resistencia y asertividad, destrezas comunicacionales, habilidad para resolver problemas y adoptar decisiones y un manejo sano del estrés (Acevedo y Mondragón, 2005; Gil, 2010; Henderson y Milstein, 2003; Villalobos y Castelán, 2011).

Ahora bien, hoy en día todos los docentes se enfrentan al reto de alcanzar nuevos objetivos educativos que vayan más allá de lo cognoscitivo, es decir que ayuden al desarrollo personal y social de todos los estudiantes (Daverio, 2007; Uriarte, 2006). Al respecto, los docentes promotores de resiliencia reconocen que las aulas son espacios privilegiados para que los estudiantes desarrollen las habilidades sociales y los valores que les permiten tejer su resiliencia (Uriarte, 2006). Por ello, estos docentes ponen todo su empeño en desarrollar sus propias fortalezas y habilidades que les ayuden a modificar las actitudes negativas tanto propias como las de sus estudiantes para convertirse en modelos positivos y además planifican actividades que promueven la alegría y el buen humor en el aula (Henderson y Milstein, 2003).



De acuerdo con Uriarte (2006), la comunicación asertiva figura entre las acciones más concretas que el docente promotor de resiliencia ejecuta en su práctica. Según este autor, la comunicación asertiva se refiere a la capacidad de comprender y expresar con éxito los mensajes tanto verbales como no verbales en su relación con los estudiantes. Al respecto, los DPR ayudan a sus estudiantes a desarrollar la capacidad de escucha, mejorando su disposición a considerar los puntos de vista de los demás. En la misma fuente se considera que a través de la comunicación asertiva, las aulas se transforman en espacios creadores de resiliencia pues los estudiantes aprenden a negociar soluciones para resolver sus conflictos sin hacer uso de la violencia.



CONCLUSIONES

A continuación se destacan las principales conclusiones que emergen como resultado de este proceso de investigación bibliográfica.

- La relación docente-estudiante se desarrolla en función de la capacidad empática de ambas partes pues la confianza, la justicia y los demás elementos de tal relación se configuran en torno a la empatía. Es así que la ausencia de esta capacidad empática resulta perjudicial para el proceso educativo.
- La resiliencia consiste en sobreponerse a las dificultades de la vida, no sólo superándolas sino aprendiendo a salir fortalecido de ellas. Debido a que los sujetos resilientes se vuelven hábiles en el enfrentamiento de situaciones difíciles, es necesario desarrollar habilidades resilientes en personas de todas las edades.
- El docente promotor de resiliencia construye vínculos sanos con sus estudiantes, les brinda afecto y apoyo, establece límites claros y firmes, tiene expectativas elevadas de sus estudiantes, les brinda oportunidades de participación y les enseña habilidades para la vida.
- El docente promotor de resiliencia puede convertirse en tutor de resiliencia si algún estudiante lo elige como tal. Si eso sucede, su relación con el estudiante tendrá un fuerte impacto en la formación tanto académica como personal del mismo. El efecto evidente de un tutor de resiliencia en la vida del estudiante es la construcción de resiliencia, pues el estudiante se transforma positivamente con la influencia del docente.
- Los estudiantes que han desarrollado una actitud resiliente cambian positivamente su visión frente a la realidad en la que se desenvuelven. De este



modo, incrementan sus posibilidades de éxito porque están más seguros de sí mismos y mejor preparados para enfrentar situaciones adversas tanto en el contexto escolar como en cualquier otro ámbito de su vida.

- El conocimiento que un docente tenga sobre la resiliencia, incrementa las posibilidades de que desarrolle habilidades resilientes, no sólo en él sino también en sus estudiantes. Por ello resulta necesario incorporar esta temática en la formación de los docentes, de modo que no sólo conozcan su concepto sino que lo entiendan y lo apliquen tanto en sus prácticas educativas como en su vida.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Acevedo, V. y Mondragón, H. (2005). Resiliencia y Escuela. *Pensamiento Psicológico*, 1(5), 21-35. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/801/80100503.pdf>
- Allidiere, N. (2004). *El vínculo profesor-alumno*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Aron, A. y Milicic, M. (1995). Resiliencia y clima social en el contexto escolar. *Psykhē*, 4(1), 57- 68. Recuperado de <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/73/73>
- Aron, A. y Milicic, N. (2000). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Psykhē*, 9(2), 117-123. Recuperado de <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/445/424>
- Aron, A. y Milicic, N. (s.f). *Clima social escolar y desarrollo personal: un programa de mejoramientos*. Recuperado de https://academia.edu/6620643/Clima_social_escolar_y_desarrollo_personal
[Un programa de mejoramientos](#)
- Artavia, J. (2005). Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Actualidades investigativas en educación*, 5(2), 1-19. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44750208>
- Ascorra, P., Arias, H., y Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista enfoques educacionales*, 5(1), 117-135. Recuperado



de

http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Ascorra_Arias_Graff_EscuelaContencionSocialAfectiva.pdf

Barojas, J. y Martínez, M. (2016). Desarrollo de la resiliencia educativa en alumnos de primer ingreso. *Congresos CLABES*. Recuperado de <http://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/929/955>

Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11(3), 125-146. Recuperado de <http://aepcp.net/arc/01.2006%283%29.Becona.pdf>

Bernal, H. (s.f.). *Sobre la teoría del vínculo en Enrique Pichón Riviére*. Recuperado de <http://funlam.edu.co/uploads/facultadpsicologia/578481.pdf>

Cáceda, T., Gonzalo, J., Martín, S., Martínez, C., Martínez de Mandojana, I. y Rodríguez, I. (2015). II Conversaciones sobre apego y resiliencia infantil. *Tutores de Resiliencia con niños, niñas y adolescentes con trastorno de apego*. Recuperado de <https://www.joseluisgonzalo.com/wp-content/uploads/2015/09/II-Conversaciones-sobre-apego-y-resiliencia-infantil.pdf>

Chiara, M. (2014). *La relación maestro-alumno y su influencia en el aprendizaje, la actitud y el crecimiento personal del alumno* (Tesis de maestría). Recuperado de https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2976/MariaChiara_Conidi.pdf?sequence=1



Conejeros, M., Rojas, J. y Segure, T. (2010). Confianza: un valor necesario y ausente en la educación chilena. *Perfiles Educativos*, 32(129), 30-46. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13214995003.pdf>

Cornejo, R. y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. *Última década*, (15), 11-52. Recuperado de http://www.opech.cl/bibliografico/Participacion_Cultura_Escolar/ClimaEscolar_Cornejo_Redondo.pdf

Daverio, P. (2007). Resiliencia y educación: nuevas perspectivas en el abordaje de la adolescencia. En M. Munist, E. Suárez, D. KrausKopf y T. Silber. (Ed.), *Adolescencia y resiliencia*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(1), 1-18. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2961/3875>

Farfán, E. (2017). *Organización del espacio físico y clima del aula*". (Trabajo de titulación de licenciatura). Recuperado de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/28753/1/Trabajo%20de%20Titulaci%C3%B3n.pdf>

Frade, L. (2018). *La educación deseada: una tarea pendiente en México*. Recuperado de <http://calidadeducativa.com/La-educaci0n-deseada-Dra-Laura-Frade-Rubio.pdf>

Gil, G. (2010). La resiliencia: conceptos y modelos aplicables al entorno escolar. *El Guiniguada*, 19, 27-42. Recuperado de <http://ojsspdg.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/421/360>



Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona, España: Kairos.

Gonza, F. y Chipana, M. (2015). Voces en el aula: condiciones de lo escolar desde la perspectiva de los estudiantes. *Séptimo congreso internacional de investigación y práctica profesional en psicología XXII jornadas de investigación décimo encuentro de investigadores en psicología del MERCOSUR*. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-015/447.pdf>

Grotberg, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy: cómo superar las adversidades*. Barcelona, España: Gedisa.

Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.

Infante, F. y Lamond, A. (2006). Resiliencia y biculturalismo: la experiencia de los latinos en Estados Unidos. En E. Grotberg. (Ed.), *La resiliencia en el mundo de hoy: cómo superar las adversidades*. Barcelona, España: Gedisa.

Junco, I. (2010). Resiliencia en la Escuela. *Revista Digital para profesionales de la enseñanza*, (11), 1-11. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/indcontei.aspx?d=5247&s=5&ind=233>

Kotliarenco, M; Cáceres, I y Fontecilla, M. (1997). *Estado del Arte en Resiliencia*. Recuperado de <http://www1.paho.org/hq/dmdocuments/2009/Resil6x9.pdf>

Lagos, N. y Ossa, C. (2010). Representaciones acerca de la resiliencia en educación según la opinión de los actores de la comunidad educativa. *Horizontes educativos*, 15(1), 37-52. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97916218004>



- Lavilla, L. (2013). La resiliencia en tutoría como estrategia para mejorar la salud mental. *Revista de Clases historia*, (375), 1-8. Recuperado de <http://www.claseshistoria.com/revista/2013/articulos/lavilla-resiliencia-tutoria.pdf>
- López, I. y Ubals, J. (2012). La resiliencia: un acercamiento viable desde la práctica educativa. Cuba: *EduSol*, vol. 12, (41), 43-51. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4757/475748680005.pdf>
- López, V. (2010). Educación y resiliencia: alas de la transformación social. *Actualidades investigativas en educación*, 10(2), 1-14. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/10130/17982>
- Martínez-Otero, V. (2011). La empatía en la educación: estudio de una muestra de alumnos universitarios. *Iztacala*, 14(4), 174-190. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2011/epi114j.pdf>
- Mena, I. y Valdés, A. (2008). Clima social escolar. *VALORAS UC*, 1-18. Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima_social_escolar.pdf
- Mena, I., Becerra, S., y Castro, P. (2011). Gestión de la convivencia escolar en Chile: problemáticas, anhelos y desafíos. *ResearchGate*, 81-112. Recuperado de <http://redcreandoconvivencia.uchile.cl/wp-content/uploads/2016/03/1.1.rec-otras-instituciones-nacionales.pdf>
- Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. (2008). *Educación emocional y convivencia en el aula*. España: EGRAS.



Ministerio de Educación Nacional (2013). *Política educativa para la formación escolar en la convivencia*. Colombia: MAN. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-90103_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación. (2016). *Currículo de los niveles de educación obligatoria*. Ecuador. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/08/Curriculov2.pdf>

Misitu, G., Moreno, D. y Martínez, M. (2005). La escuela como contexto socializador. Recuperado de <https://uv.es/lisis/maria/climasocial.pdf>

Molina de Colmenares, N. y Pérez de Maldonado, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula. *Revista*, 27(2), 1-19. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/3770/1874>

Moraga, M. (2015). Las competencias relacionales del docente: su rol transformador (Tesis de Maestría). Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/142118/Macarena%20%2017-11-15.pdf?sequence=1>

Moreno, C., Díaz, A., Cuevas, C., Nova, C., y Bravo, I. (2011) Clima social escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: alcances, herramientas de evaluación y programas de intervención. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 14 (3), 70-84. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/27647/25599>

Muñoz, V. y Sotelo, F. (2005). Educar para la resiliencia: Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista Complutense de Educación*, 16(1), 107-124. Recuperado de



<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0505120107A/16059>

Orteu, M. (2012). *Escuelas resilientes* (trabajo de titulación). Recuperado de http://www.avntf-evntf.com/wp-content/uploads/2016/12/OrteuM.Trab_3BI1112.pdf

Pacheco, L. (2013). *Clima escolar: percibido por alumnos(as) y profesores(as) a partir de las relaciones sociales que predominan en las aulas de clase del instituto Polivalente dr. Doroteo Varela mejía de Yarumela la Paz*. (Tesis de Maestría). Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/clima-escolar-percibido-por-alumnos-as-y-profesores-as-a-partir-de-las-relaciones-sociales-que-predominan-en-las-aulas-de-clase-del-instituto-polivalente-dr-doroteo-varela-mejia-de-yarumela-la-paz/>

Papházy, J. (2006). Resiliencia, la cuarta R: el papel de los establecimientos educativos en su promoción. En E. Grotberg. (Ed.), *La resiliencia en el mundo de hoy: cómo superar las adversidades*. Barcelona, España: Gedisa.

Peralta, S. y Zumba, R. (2016). *Pedagogía de la afectividad como enfoque para el buen trato escolar* (Trabajo de titulación de licenciatura). Recuperado de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/24464/1/tesis.pdf>

Pérez, A., Ramos, G. y López, E. (2010). Clima social aula: percepción diferenciada de los alumnos de educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 22(3), 259-281. Recuperado de https://www.uv.es/gem/gemhistorico/mavaco/publicaciones/Clima_social_aula.pdf



Proyecto de mejoramiento de la calidad de la educación general básica en la provincia del Azuay (PROMEBAZ). (2007). *El aula un lugar de encuentro*. Cuenca, Ecuador: AH.

Rubio, J. y Puig, G. (2015). *Tutores de resiliencia: dame un punto de apoyo y moveré mi mundo*. Barcelona, España: Gedisa.

Silas, J. (2008). La resiliencia en los estudiantes de educación básica, un tema primordial en comunidades marginales. *Revista Electrónica Sinéctica*, (31). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99812248002>

Simpson, M. (2011). *Resiliencia en el aula, un camino posible*. Buenos Aires, Argentina: Bonum.

Simpson, M. (2015). *Resiliencia y currículum escolar*. Buenos Aires, Argentina: Bonum.

Tuc, M. (2013). *Clima de aula y rendimiento escolar* (Trabajo de titulación de licenciatura). Recuperado de <http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2013/05/09/Tuc-Martha.pdf>

Tünnermann, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*, (48), 21-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/373/37319199005.pdf>

UNESCO (2001). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001492/149268s.pdf>



- Uriarte, J. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Psicodidáctica*, 10(2), 61-79. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17510206>
- Uriarte, J. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Psicodidáctica*, 11(1), 7-23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17514747002>
- Van Manen, M. (2010). *El tacto en la enseñanza: el significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona, España: Paidós.
- Villalobos, E. y Castelán, E. (2011). La resiliencia en la educación. *CEPIndalo*, 1-10. Recuperado de <https://lnx.educacionenmalaga.es/wp-content/blogs.dir/12/files/2011/12/resiliencia-en-la-educaci%C3%B3n.pdf?file=2011%2F12%2Fresiliencia-en-la-educaci%C3%B3n.pdf>
- Villena, M. (2015). *Incidencia de las actitudes y personalidad del maestro en la conducta social de los alumnos: competencia social y clima social de clase* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/43412/25937674%20proc..pdf?sequence=6&isAllowed=y>